

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APLICABILIDADE DE UM PROGRAMA

Josete Guariento Carvelli¹, Raimunda Abou Gebran²

¹ Mestre em Educação/UNOESTE, Especialista em Psicopedagogia/AEPREVE, Especialista em Gestão, Educacional/UNICAMP, jocarvelli@yahoo.com.br. ² Doutora em Educação/UNICAMP, Docente do Programa da Pós-Graduação em Educação – UNOESTE. email: ragebran@hotmail.com

RESUMO

A presente investigação buscou verificar as concepções dos professores, quanto à formação continuada em serviço durante o desenvolvimento do Programa Ensino Médio em Rede, que ocorreu em uma escola estadual no município de Presidente Prudente, instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Esse Programa foi implantado no ano de 2004 e se estendeu até o ano de 2006 e tinha como objetivo capacitar os professores que atuam no ensino médio, proporcionando-lhes um refletir sobre a própria prática educativa, estimulando a leitura e a produção de textos, a fim de alavancar o ensino público, que nos últimos anos vem demonstrando índices insatisfatórios nas avaliações externas aplicadas por diferentes instituições. Para tanto se optou pela utilização de pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa da percepção dos sujeitos-colaboradores, por meio de entrevistas semi-estruturadas que interrogaram sobre o desenvolvimento do programa enquanto formação continuada em serviço. Por meio de questionário e entrevista, foi possível elaborar os dados em categorias para que a análise se tornasse possível. A descrição e análise dos dados possibilitaram a partir da fala dos professores - colaboradores, perceber a concepção dos professores em relação ao desenvolvimento do Programa, enquanto formação específica dentro da modalidade. Concluímos que a formação continuada incentiva os professores e propõe um diálogo entre a teoria e ação educativa.

Palavras-chave: Formação contínua. Programa. Concepção dos professores.

TEACHERS' CONTINUING EDUCATION: THE APLICABILITY OF THE PROGRAM

ABSTRACT

The present investigation was intended to verify the teachers' conceptions as for the continuous formation on service during the applicability of the Medium Teaching Program in Net, instituted by the State Office of Education of the State of São Paulo. This Program that was implanted in the year of 2004 and has extended to the year of 2006, aimed at to qualify the teachers that act in the medium teaching through network, propitiating a reflection on the educative practice, stimulating the reading and the production of texts in order to leverage the public teaching, that in the last years is demonstrating a knowledge deficit. For this purpose it was opted for the use of descriptive qualitative interpretative approach of the subject-collaborators' perception, through interview semi-structured that you/they interrogated on the development of the program while continuous formation in service. The description and analysis, they made possible starting from the teachers' speech - collaborators, to consider the teachers' conception in relationship á applicability of the Program, while specific formation inside of the modality, concluding that the continuous formation motivates the teachers and it proposes a dialogue between the theory and educational action.

Key-words: Formation continued. Program. Teachers' conceptions.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil atravessa fase crítica em relação à educação. Por mais que se empenhem os educadores e as escolas, os resultados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, demonstram que os índices são insatisfatórios. O balanço geral da nona edição do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM - 2006 apresenta as médias nacionais de desempenho na redação e parte objetiva da prova, abaixo da média, assim como as médias nas 27 unidades da Federação.

De acordo com os dados, os participantes do ENEM 2006 obtiveram médias de desempenho iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100. Um número elevado de participantes (mais de 2,7 milhões realizou o exame). Participaram da prova alunos que concluíram o ensino médio em 2006 e também os egressos, ou seja, aqueles que já haviam finalizado a educação básica em anos anteriores. Os egressos obtiveram médias de 38,14 na parte objetiva e 53,40 na redação, enquanto as médias entre os concluintes foram de 35,52 na parte objetiva e 50,72 na redação. Os dados revelam, ainda, que os menores índices são de alunos oriundos de escola pública porque obtiveram médias 34,94 (prova objetiva) e 51,23 (redação), enquanto o grupo que declarou ter estudado somente em escola particular alcançou melhores índices porque obteve média igual a 50,57 na parte objetiva e 59,77 na redação.

A partir dos dados apontados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avalia-se o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica

obrigatória na maioria dos países. Em seu artigo, Bedaque (2006) publica os dados do PISA 2000 que tem o Brasil como o último colocado entre trinta e dois países, em uma prova com ênfase em leitura com abordagem em Ciências e Matemática. Em 2003, o PISA focou Matemática e os resultados do Brasil mostraram-se deficientes. De acordo com o Bedaque (2006, p. 29) “A performance alcançada pelos estudantes brasileiros no PISA 2000 e 2003 evidenciam uma baixa competência nas áreas de matemática, leitura, ciências e solução de problemas”

Nesse sentido a formação profissional do educador precisa estar à frente das demandas por tratar-se, implicitamente, da formação de alunos. Aprimorar-se constantemente significa como nos revela Fusari (1992, p. 26) “colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si”.

Torna-se necessário, portanto, que se capacite os professores para desempenharem os novos papéis que a escola exige, ou seja, de atuação na sociedade como cidadãos participativos, críticos, conscientes e transformadores.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação, do Estado de São Paulo, na última década têm proporcionado capacitações, treinamentos, cursos, palestras e Fóruns entre outros, organizados por especialistas, para contribuir com a qualificação dos professores.

Em 2004 implantou o Programa Ensino Médio em Rede que tem como objetivo maior qualificar os professores, contribuindo para a responsabilidade social no processo educativo.

Em nossa pesquisa objetivamos analisar qual a concepção dos professores diante da aplicabilidade do programa, ou seja, como esses professores se posicionam em relação ao

programa? Procuramos verificar entre dez professores envolvidos, quais as contribuições que o programa proporcionou em sua formação continuada, quais os motivos que os levaram a participar deste programa e quais os benefícios recebidos.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevistas, questionários, observação direta e análise documental, objetivando perceber a concepção dos professores frente a essas capacitações, e perceber como nos aponta Neves (2002, p. 137):

[...] que o educador tende a reproduzir métodos e estratégias que foram utilizados durante seu processo de formação. Assim, um curso pedagogicamente pobre pode levar o educador a trabalhar com seus alunos de uma forma também pobre. Ou a exigir desse educador um enorme esforço para vencer as deficiências que enfrentou.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS QUE SUSTENTAM SUA IMPLANTAÇÃO

Numa breve retrospectiva sobre a formação continuada de professores, observa-se que nos últimos anos, são muitas as iniciativas por parte das instituições públicas ou privadas no sentido de desenvolver um trabalho significativo na linha da formação continuada de professores. Ao longo dos anos, por meio de inúmeros projetos foram vivenciadas diferentes tendências pedagógicas, baseadas em teóricos que defendiam suas idéias sobre o aprender e o ensinar, como o behaviorismo, escolanovismo o tecnicismo e nos últimos anos, vem se fundamentando nas linhas progressistas do construtivismo

Durante os anos 70 e meados dos anos 90 do século passado, a atualização era vista como aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do

professor. Após estudos, abandonou – se este conceito e passou a ser entendida como prática reflexiva, como orientação fundamental para formação continuada de professores, que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica do contexto.

Assim, em Imbernón (2001, p. 48-49), vê-se confirmado este conceito:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Ainda em Imbernón (2002, p. 45-46) uma definição de desenvolvimento profissional, que vê a formação como mais um elemento, e não como o único, que comunga com nossa postura frente a essa busca “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

Nos anos 90 essa formação deu-se também, a partir de atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática docente. Cró (1998, p. 75) ao citar Schön aponta que “A formação contínua deveria apoiar uma aprendizagem que finalmente conduzisse a uma mudança da prática de ensino pela reflexão na acção e depois da acção”.

Emergindo com grande força nas discussões referentes à educação, a questão da formação continuada de professores, tem apontado para a necessidade de

encaminhamento de propostas, de programas, de cursos e de projetos de formação.

Inúmeros estudiosos têm se debruçado sobre esta tendência mundial de formação continuada. Com o desencadeamento das contribuições de alguns filósofos e pedagogos e bem articulado por Schön (1992) sobre a importância do professor – reflexivo, cada vez mais há necessidade de valorizar os saberes docentes e o autoconhecimento. Quando a reflexão sobre a prática, permear o trabalho do educador, a formação continuada será exigência *“sine qua non”* para que o professor se mantenha atualizado, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na forma de atuar.

Em se tratando de formação continuada de professores, estamos nos reportando a formação de adultos, que possuem bagagem cultural e social. Nesse contexto, Canário (2000, p. 21), nos aponta alguns princípios que embasam todo e qualquer processo formativo de adultos:

1º Princípio: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...]”; 2º Princípio: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) [...]”; 3º Princípio: “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem sua actividade profissional [...]”; 4º Princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’ e não no ‘consumo’ do saber [...]”; 5º Princípio: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações

concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.” 6º Princípio: “E não esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se sobretudo, pela capacidade de ultrapassar situações pelo que consegue fazer como que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui.

Isso implica a necessidade de se buscar uma resignificação tanto para a formação continuada de professores, como também para o conceito de prática pedagógica. Ao resignificar o conceito de prática pedagógica, torna-se necessário contextualizar em relação aos fatores socioeconômico-culturais, o que implica uma ruptura com a visão ingênua da realidade e transcende a racionalidade técnica, baseada no taylorismo que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas a eficiência condicionante da rotina, o legal, o instituído.

2.1 O Papel da Formação Continuada

Diversos fatores induzem os professores a participarem da formação continuada. Alguns buscam conhecimentos, atualização, outros ganharem créditos, promoção via não acadêmica, sair da sala de aula. A discussão sobre a formação continuada de professores remete à reflexão sobre quais seriam as características que contribuiriam para a formação contínua que enriquecesse o trabalho dos professores.

Há dificuldades na realização da formação continuada no formato de alguns cursos porque são realizados aos finais de semana, o que tem sido alvo de reclamações de muitos educadores que vêm neste tempo, espaço para o lazer e para a família.

Ao realizarem durante o período de aula implica na dispensa dos alunos, ou a medida paliativa de se colocar professor substituto para cumprir o dia letivo e muitas vezes deixando de

continuar o assunto iniciado pelo titular da classe. Estabelecer a formação na escola, durante o período da aula, atinge somente parte dos professores, porque com o número elevado de aulas os professores trabalham em várias escolas ao mesmo tempo.

A formação continuada na escola consiste na qualidade da educação, buscando profissionais bem qualificados. Então encontrar o melhor caminho para a formação continuada torna-se imprescindível. Isso nos remete a uma questão: qual o papel da formação continuada?

Poderíamos responder utilizando os apontamentos de Cró (1998, p. 77) quando nos fala que essa questão apresenta dois pólos: de um ângulo a formação visa à transmissão de teorias que são elaboradas em academias, o que gera insatisfação na classe de professores ou deixa de atingir os objetivos propostos visto que alguns professores não percebem a relação teoria e prática, e assim a prática não muda. Por outro ângulo, o processo se daria através da reflexão sobre a prática educativa. A reflexão sobre a prática deveria ser acompanhada por especialistas, de maneira contínua e sistemática.

Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993, p. 66) apontam algumas características da formação continuada:

Uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados.

Neste contexto a figura do professor fica evidenciada. Nóvoa (1999, p. 2) traz à tona o diálogo:

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc. [...] Nos programas de ação política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos “especialistas” da União Europeia ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro”. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.

A melhoria da educação brasileira vincula-se à reconstrução e à afirmação da identidade profissional dos professores, o que necessita fundamentá-los em conhecimento sobre seu papel e funções na sociedade. É preciso resgatar a figura do professor e colocá-los em evidência, o que é compartilhado também com Nóvoa (1999, p. 4) que revela este ângulo das capacitações:

É nestes textos que se cunha o conceito de centralidade dos professores. No relatório da OCDE¹, *Education Policy Analysis* (1998), em apenas três páginas, utilizam-se expressões como:

¹ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE é uma organização internacional e inter-governamental que reúne os países mais industrializados. Por meio a OCDE, os representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros.

“trazer outra vez os professores para o retrato”; “colocar os professores no *centro* dos processos sociais e econômicos”; “os professores são os profissionais mais *relevantes* na construção da sociedade do futuro”; “os professores têm de voltar para o *centro* das estratégias culturais”; “os professores estão no *coração* das mudanças”. Tudo isto para concluir que “a *centralidade* dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”.

Desta forma cabe ao professor gerenciar sua profissionalização ou sua autoformação. Querem-se alunos críticos, reflexivos e transformadores, o professor também necessita ser. O professor assim como outros profissionais precisam também construir seu processo de aprendizagem e transformarem-se constantemente porque as informações com a globalização ocorrem rapidamente

Assim a formação do professor, de acordo com Fusari (1992) e Pimenta (1999) é um *processo continuum*, que está em constante construção, desconstrução e reconstrução de conceitos.

O educador necessita reformular as questões pedagógicas e centrar sua atuação na compreensão dos processos que o aprendiz elabora para aprender. Com essa visão, a formação contínua deveria levar esses princípios à prática e desenvolver nova postura para que o educador, não seja um simples transmissor de conhecimento, mas sim elaborador de estratégias para o aluno construir seus conhecimentos com base em experiências que provoquem conflitos cognitivos para que novos conhecimentos sejam produzidos e internalizados e assim também aprendam a aprender.

A nova concepção exige do profissional uma mudança de postura frente ao processo ensino e aprendizagem e para uma prática

inovadora se faz necessária aquisição de novas competências.

Com a globalização e o avanço tecnológico exigem-se mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira” (BRZEZINSKI, 1994, p. 83).

Isso nos leva à reflexão de que o profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, aprendem na prática. Daí a necessidade de estudar, pesquisar, observar constantemente.

É preciso disponibilizar os saberes discutidos nas universidades e academias, nos cursos que envolvem a formação de professores, visto que a sala de aula é o local privilegiado onde ocorre a formação dos alunos e se garante a democracia do ensino.

Ao educador competente propiciar melhor desenvolvimento das habilidades, competências e atitudes dos educandos para promover ensino de qualidade e nas palavras de Nóvoa (1999, p. 9) “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” e a formação continuada torna-se necessária para aprimoramento dos educadores.

A formação continuada em serviço contribui para que os educadores tenham novas concepções sobre determinados assuntos ou posturas relacionadas ao aluno e ou metodologia para ensinar e aprender. A escola percebe essa mudança, mas ainda está caminhando lentamente para as evoluções.

As capacitações em serviço deveriam contribuir para mudança de paradigma, ou de concepções, aqui entendida como descreve Cró

(1998, p. 93) “Representações e concepções fazem parte das construções mentais mobilizadas pelos indivíduos para aprender, para compreender uma situação, resolver um problema”, enfrentando os desafios de promover o avanço.

3 ENSINO MÉDIO EM REDE: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Programa Ensino Médio em Rede, voltado especificamente para os professores que atuam no Ensino Médio, constituiu-se num dos Programas de Formação Continuada proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Este programa de formação continuada pretendeu capacitar os assistentes técnico-pedagógicos, professores – coordenadores e professores de todas as escolas estaduais, com o objetivo de orientar professores e planejar propostas de intervenção interdisciplinar, tendo em vista o planejamento escolar, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com compreensão e produção de textos e o incentivo à leitura.

O Programa enfatizou o trabalho com a leitura e a escrita, o aperfeiçoamento do processo de gestão escolar e ampliação e ou adequação dos espaços pedagógicos da escola.

O Programa foi formatado para trabalhar quatro temas distintos:

Tema 1- A formação do professor no programa ensino Médio em Rede.

Tema 2- Professores e alunos: um encontro possível e necessário.

Tema 3- O currículo da escola média.

Tema 4- O projeto político-pedagógico da escola.

Para aprofundar os conhecimentos dos professores, o Programa organizou seu desenvolvimento em Vivências, chamadas de Vivências Formativas que subsidiaram o

diagnóstico e análise da ação educativa focalizando aspectos relativos à proficiência leitora e escritora do aluno. Essa Vivência foi programada para aprofundar os conhecimentos sobre o currículo e analisar as práticas docentes, de acordo com as orientações iniciais dos organizadores do Programa (CENP, 2004, p. 7). As Vivências Educadoras possibilitaram a elaboração de projeto de trabalho em sala de aula, sob orientação do professor-coordenador.

Os conteúdos abordados perpassaram pela visão histórica e as perspectivas atuais do Ensino Médio, com foco nas mudanças exigidas pela sociedade atual, visando a formação cidadã e prosseguimento do ensino, atendendo as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96.

O Programa buscou chamar a atenção dos professores para que percebesse que as disciplinas são interligadas, propondo assim a elaboração de projetos que contemplassem a articulação entre as disciplinas de uma mesma área de conhecimento a articulação das diferentes áreas de conhecimento; buscou a interdisciplinaridade e contextualização como princípios.

Utilizou como metodologia a forma coletiva de trabalho, desenvolvida nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, oportunizando momentos para que os professores construíssem aulas, em grupo e coletivamente, para serem aplicadas nas salas de aula.

Como modalidades, integrando a metodologia de trabalho, encontraram-se:

TRP (Trabalho Pessoal) – Trabalho individual realizado em local e horário de livre escolha, fora do horário de trabalho, cujas produções foram orientadas pelos formadores e entregues aos mesmos;

TRS (Trabalho na Rede do Saber) – Trabalho realizado presencialmente nos

ambientes da Rede do Saber antes, durante e depois de uma videoconferência, □ sob a responsabilidade dos mediadores;

TSA (Trabalho na Sala de Aula) – Trabalho presencial em sala de aula no quais os professores realizam com seus alunos as atividades previstas no Programa;

WEB (Trabalho via internet) – Em ambiente virtual de colaboração, realizado pelos mediadores e professores coordenadores, sob orientação de seus responsáveis pela formação; professores representantes de área também participam de atividades web;

VC² (Videoconferência) – Realizada nos ambientes da Rede do Saber, coordenada por especialistas; houve vídeo conferências específicas para mediadores, outras que foram comuns a mediadores e professores coordenadores e ainda outras que foram comuns a mediadores e professores representantes de área;

TC³ (Teleconferência) – Destinada a todos os participantes envolvidos no Programa; realizada por especialistas convidados.

Este programa procurou estabelecer interlocução com todos os educadores que atuam nas escolas médias da rede pública estadual das diferentes regiões do Estado de São Paulo. Estiveram envolvidos, Dirigentes, Supervisores, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Diretores, Professores Coordenadores e Professores. As

² Uma videoconferência permite a discussão e comunicação em tempo real, em grupo na qual os participantes estão em locais diferentes, mas podem ver e ouvir uns aos outros como se estivessem reunidos em um único local. Esse sistema interpessoal de videoconferência possibilita a comunicação em tempo real entre grupos de pessoas, independente de suas localizações geográficas, em áudio e vídeo simultaneamente. Esse sistema possibilita que se trabalhe de forma cooperativa, compartilhando informações e materiais de trabalho sem a necessidade de locomoção geográfica.

³ Teleconferência consiste em um serviço que permite a comunicação simultânea entre diversas pessoas, localizadas em qualquer parte do mundo, de telefone fixo ou celular, com a comodidade de poder realizar reuniões, entrevistas, treinamentos à distância, ou até mesmo palestras, economizando assim tempo e gastos. A Conferência via web é uma ferramenta que permite a apresentação de arquivos power point e aplicativos em geral, durante a Teleconferência.

atividades do Programa, no entanto, foram concebidas especificamente para a formação de: nas Diretorias de Ensino: Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores; nas escolas: professores que atuam no ensino médio regular e EJA e professores – coordenadores pedagógicos. Assim, foram envolvidos, no Estado de São Paulo:

- □ Todos os professores de Ensino Médio das 3.083 escolas da rede estadual
- □ Professores coordenadores (PC): 6.166 (2 PC por escola)
- □ Assistentes técnico-pedagógicos (ATP): 332

3.1 Operacionalização do Programa

De acordo com publicação no site: www.rededosaber.sp.gov.br, sobre o formato do programa, em nível de escola, os professores, sob a orientação dos professores coordenadores pedagógicos, realizaram, durante os horários de trabalho pedagógico – HTPC-, a maioria das atividades, enquanto que os professores coordenadores, os assistentes técnico-pedagógicos e os supervisores de ensino, desenvolveram as atividades em seus horários de trabalho nas Diretorias de Ensino, nas unidades escolares e nos ambientes da Rede do Saber, sob a orientação da coordenação do programa.

As atividades por meio da Internet serviram para que os professores-coordenadores enviassem relatórios das atividades para a equipe organizadora do Programa, como forma de acompanhamento e registro das atividades desenvolvidas.

4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa convergiu para um estudo de caso, podendo ser sintetizado como um processo que procura descrever e analisar a formação continuada em termos qualitativos, complexos e compreensivos, com o objetivo de se chegar ao

conhecimento do objeto estudado, ou seja, a aplicação do Programa Ensino Médio em Rede.

Essa pesquisa possibilitou ao mesmo tempo analisar as reflexões realizadas nos encontros com os capacitadores, tentando verificar se, independentemente do que foi pretendido no objetivo da formação continuada, foram significativas para os professores.

As técnicas de investigação utilizadas na presente pesquisa foram adotadas tendo em vista o enfoque interpretativo na abordagem do tema. Foram utilizados questionários semi-estruturados e entrevistas com o professor coordenador da escola e professores envolvidos no projeto.

Também servimo-nos da análise documental do material disponível no site da educação no qual explicita os objetivos, metas, cronograma, material disponibilizado aos professores que dão suporte ao projeto e material produzido pelos próprios professores e observação do processo, no decorrer de algumas capacitações.

De posse dos dados procedemos às análises definindo categorias que emergiram do próprio material coletado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mola propulsora para essa pesquisa consistiu em perceber a concepção que os educadores têm a respeito da formação continuada e a aplicabilidade de um Programa que se originou na expectativa de contribuir para o avanço da educação no ensino médio no Estado de São Paulo e que buscou contribuir com a formação continuada dos professores durante sua jornada de trabalho, enquanto uma das formas de formação continuada.

Esse programa que foi implantado no ano de 2004 e se estendeu até o ano de 2006, contou com uma organização que pretendeu formar os professores em base teórica e ao mesmo tempo produzir ações que iniciasse ou aprofundasse o

diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e entre as disciplinas, numa tentativa de um trabalho interdisciplinar. Ao percorrer o longo caminho nessa pesquisa obtivemos resultados importantes.

Todo processo foi enriquecedor. Percebemos que um dos caminhos mais importantes no desenvolvimento do trabalho foi o compromisso dos professores em relação à aprendizagem dos alunos e à própria aprendizagem.

A participação dos professores na realização de atividades no cotidiano que envolveu ações de cooperação, produção de projetos coletivos que envolveram a combinação de materiais, espaços, a reflexão de temas pertinentes, a valorização da leitura em todas as áreas proporcionou o diálogo entre as diferentes disciplinas. Ao estabelecer este diálogo, favoreceu o conhecimento das múltiplas relações entre as áreas do conhecimento.

Das análises tecidas no trilhar desse trabalho, resulta em modesta conclusão que não se fecha em si, mas abre um amplo debate e caminhos para a formação contínua de professores.

Concluí que há uma relação entre aprendizagem para ensinar e aprender e que a mudança de prática (o que objetiva toda formação) compreende uma complexidade de situações, ou seja, a formação inicial, a história individual, os conhecimentos prévios o tempo de trabalho de cada um e a credibilidade na própria formação. A formação continuada precisa criar condições para que haja manifestações por parte dos formadores e dos professores que permitam a reflexão sobre a ação, com bases teóricas, e concordamos com Cró (1998, p. 132) quando afirma que “No decurso da formação contínua, as estratégias escolhidas devem ser operacionalizadas, experimentadas e reguladas”.

Como contribuição, considero que a formação continuada deve pautar-se em estratégias que:

a) redimensionem a situação dos professores para professor-pesquisador;

b) que articulem as necessidades dos professores com as do sistema, ou seja, que partam das necessidade prementes dos professores em consonância com as teorias educacionais;

c) em que haja aplicação, análise e acompanhamento sistemático, onde a reflexão sobre a ação seja constante e realizada em conjunto com os professores;

d) a reflexão sobre a ação estabeleça vínculo com a devolutiva, ou seja, que os formadores se debrucem sobre as produções dos professores para a reflexão em conjunto, buscando assim o crescimento da equipe.

e) que os formadores façam parte de uma equipe especializada, capaz de supervisionar os trabalhos e as ações constante e sistematicamente.

A realização desse trabalho, que permitiu “ouvir a voz do professor”, mostrou que a formação continuada mobiliza ações, estimula os professores e articula a teoria com a prática pedagógica e essa articulação tão necessária precisa estar vinculada à reflexão na ação, a partir da ação e depois da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEDAQUE, P. Ensino de Ciências e exclusão científica. **Revista Idéia**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 26-31, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. Brasília: UNB, 1994.

CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de professores e educadores. Estratégias de intervenção**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. São Paulo: PUC, 1988.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

MORELATTI, M. R. M.; SOUZA, L. H. G. Aprendizagem de conceitos geométricos pelo futuro professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e as novas tecnologias. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, p. 263-275, jul- dez., 2006.

NEVES, C. M. C. A. **Educação a distância e a Formação de Professores**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt1a.htm>. Acesso em: 20 jul.2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RALSTON, A. T. **Parceria pública e privada para uma educação melhor**. São Paulo: PUC, 2006.

RIOS, T. A. **Significados e pressupostos do projeto pedagógico**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias, nº. 15).

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, N. **Educação à distância e as novas tecnologias de Informação e aprendizagem.**

Disponível em: <
<http://www.engenheiro2001.org.br>>. Acesso em
20 nov. 2006

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VALENTE, J. A. A construção das escolas de amanhã. **Revista Pátio Pedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.